

Discapacidad, familia y logro escolar

PEDRO SÁNCHEZ ESCOBEDO
Universidad Autónoma de Yucatán, México

La familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria. Asimismo, es la primera institución educativa y socializadora del niño, “pues desde que nace comienza a vivir la influencia formativa del ambiente familiar” (Guevara, 1996, p. 7).

Mientras que en los países desarrollados la responsabilidad de la educación recae en el estado y en la amplia red de instituciones de apoyo para las personas con discapacidad, en el ámbito de una suficiencia económica, en México muchas de las carencias institucionales y sociales son suplidas por la familia, estructura básica en la que recae el bienestar del individuo y red de apoyo fundamental para la persona con discapacidad. Por lo anterior, resulta indispensable abordar las formas como las familias promueven el ajuste o desajuste del niño con discapacidad y concientizar al profesional de la educación especial, los servicios de rehabilitación y de otras instituciones que interactúan con la persona discapacitada, de la importancia de considerar a la familia en la atención al individuo con discapacidad. Beavers (1989) afirma que en vez de ver a la familia como sobreviviente de una calamidad, los profesionales deben de identificar los factores que promueven la educación y ajuste de un niño con discapacidad y considerar a la familia como experta en su propia experiencia —buena y mala— siendo el niño con discapacidad “parte del problema pero también parte de la solución” (p. 194).

En el caso del niño con discapacidad visual, la familia juega un papel todavía más crítico que en muchas otras discapacidades, ya que son los padres y los familiares quienes proveerán al niño de la estimulación y la oportunidad necesaria para conocer el mundo que los rodea y compensa la riqueza de estímulos que para otros representa la visión. Kirtley (1975), en clara contraposición a quienes afirman que la inteligencia de un niño con DV esta disminuida en comparación con sus pares que ven, afirma que las diferencias en puntajes en pruebas estandarizadas son debidas a un buen número de factores internos, “que incluyen ambientes familiares desfavorables” (p. 141).

La falta de estimulación al niño con discapacidad visual puede ser exacerbada si este además es privado de la educación formal, hecho que no solo limita su desarrollo intelectual, sino que limita también el desarrollo de habilidades de socialización, impidiendo una integración adecuada en su grupo etario y en la sociedad en general. Por lo que los padres tienen la tarea no solamente de estimular a su hijo en edad preescolar, sino la de promover la asistencia a la escuela y estimular las expectativas de escolarización de su hijo.

A través de la interacción con sus hijos, los padres proveen experiencias que pueden influir en el crecimiento y desarrollo del niño e influir, positiva o negativamente, en el proceso de aprendizaje (Korkastch-Groszko, 1998).

Diversos autores como Ballantine (1999), Zellman y Waterman, (1998) han identificado efectos positivos de la participación de los padres en la educación de los hijos.

Nord (1998), afirma que "el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, pero no todos los niños tienen padres quienes se involucren en su escuela" (p. 1). Esta influencia familiar es particularmente importante cuando en la familia uno de los hijos presenta algún tipo de discapacidad.

En México, en comparación con otros países, existen pocos estudios e información sobre la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Como lo menciona Guevara (1996), "la investigación educativa sobre educación familiar —y, por consecuencia, del tema subordinado relaciones familia-escuela— es en México muy deficiente. Se trata de un campo de estudio no del todo construido, sobre el cual poseemos una información reducida y dispersa" (p. 8).

Por esta razón los padres y maestros desconocen las ventajas de la participación de los padres en la educación de su hijo. En educación especial, esta información, en torno a la relación entre la familia y las necesidades educativas especiales, es pobre y escasa (Sánchez, Acle, De Agüero, Rivera y Jacobo, 2003).

La participación de los padres en la educación de su hijo trae consigo diversas ventajas o beneficios para los padres, para los hijos y para los maestros. Brown (1989), menciona:

Quando los padres participan en la educación de sus niños, se obtienen beneficios, tanto para los padres como para el niño, ya que frecuentemente mejora la autoestima del niño, ayuda a los padres a desarrollar actitudes positivas hacia la escuela y les proporciona a los padres una mejor comprensión del proceso de enseñanza (p. 1).

Por su parte, Rich (1985) argumenta que cuando los padres participan proactivamente en la educación escolar se producen resultados positivos como una mayor asistencia, disminución de la deserción, mejoramiento de las actitudes y conducta del alumno, una comunicación positiva padre-hijo y mayor apoyo de la comunidad a la escuela.

Stevenson y Baker (1987, citado por Georgiou, 1996) examinaron la relación entre la participación de los padres en la educación y el rendimiento escolar del niño, concluyeron que "los niños de padres que participan en las actividades escolares muestran un aprovechamiento mayor que los niños de padres menos participativos" (p. 34). Este hallazgo es confirmado por las entrevistas realizadas por Bello (1996) a padres, maestros y directores de escuelas primarias, los cuales mencionan que "cuando la relación entre padres y maestros es buena, el aprovechamiento es mayor en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p. 26). Georgiou (1996) sugiere que los estudiantes se benefician de los padres informados, con actitudes positivas hacia la escuela, altas aspiraciones hacia los hijos y conductas positivas, en su educación" (p. 34). Lo anterior se aplica de igual forma a los alumnos con discapacidad.

Mientras en el niño regular es de vital importancia que los padres participen en las tareas escolares de sus hijos, en la educación especial deben cuidarse las actitudes de sobreprotección que impiden la autonomía y la independencia del niño, en especial en los casos de discapacidad mental (Sánchez, 1992).

Sin embargo, la participación de los padres de niños con discapacidad no ha sido suficientemente comprendida, y es común escuchar de maestros de educación especial y de los psicólogos trabajando con

familias de niños con NEE que los padres se involucran demasiado, sobreprotegen al hijo y en muchas ocasiones son poco facilitadores de la independencia y autonomía de sus hijos con discapacidad.

1. Características de la familia con discapacidad

La configuración, el origen, funcionamiento y estructura de la familia son factores a considerar cuando se evalúa la influencia de ésta en la persona con discapacidad, revisamos aquí cuatro de ellos.

1.1. Nivel socio-económico

Muchos educadores consideran el nivel socioeconómico como un factor que afecta al rendimiento escolar y frecuentemente se lo cita como más o menos evidente por sí mismo. Sin embargo, un análisis estadístico de varios estudios encontró que el nivel socioeconómico, típicamente definido (por ingresos, educación y ocupación de los padres), está muy débilmente correlacionado con el rendimiento escolar (White, 1982). La mayor influencia en el rendimiento escolar —a través de los límites socioeconómicos— es la atmósfera en el hogar (p. 549).

Walberg (1984, citado por Guevara, 1996), después de revisar 29 evaluaciones de programas de intervención de los padres en apoyo a la educación escolar de sus hijos, llegó a la conclusión de que “la intervención familiar, como factor, era más importante que el estatus socioeconómico” (p. 6).

De acuerdo con Lewis (1992), “los padres de bajo ingreso, la mayoría de veces, no tienen la preparación de una enseñanza formal, además de que no poseen los recursos para crear un ambiente rico de alfabetización” (p. 2), por lo que esta situación es la que podría afectar el rendimiento escolar del niño.

Marjoribanks (1994), examinó el involucramiento de los padres de diferentes clases sociales en la educación, concluyó que las relaciones entre las familias de clase trabajadora y las escuelas están caracterizadas por la separación. Estos padres creen que los maestros son los responsables de la educación de sus hijos. En contraste, los padres de clase media alta forjan relaciones caracterizadas por el escrutinio y una interconexión entre la vida familiar y la vida escolar. Estos padres creen que la educación es una responsabilidad compartida entre maestros y padres (p. 444).

En educación especial la importancia del nivel socioeconómico de la familia varía diferencialmente en su influencia, en cuanto a la provisión de oportunidades de aditamentos, rehabilitación, cuidado médico y acceso a nuevas tecnologías. Claramente las familias de mejores estratos económicos tendrán mejores prótesis, intervenciones quirúrgicas, escuelas especializadas etc. Igualmente, la búsqueda de información acerca de la condición discapacitante tiende a ser mayor a medida de que los padres tienen mejores niveles de educación.

Sin embargo, en cuanto a la reacción a la presencia de un hijo con discapacidad, tal parece que familias de mayores estratos económicos tienden a sufrir más la presencia de la discapacidad y estar más afectadas por la presencia de un hijo con NEE. Las mayores expectativas hacia los hijos, parecen explicar este fenómeno.

1.2. Estructura de la familia

Aunque nuevamente la investigación en México al respecto de la estructura familiar y la discapacidad es escasa, tal parece repetirse el patrón reportado mundialmente.

La discapacidad es un estresor para la familia, y en muchos casos la presencia de un hijo con discapacidad es un factor precipitante de ruptura conyugal y una importante fuente de conflicto, en el cual la imputación del origen y el culpamiento mutuo parecen ser procesos inevitables por los que pasan los padres. En este sentido es innegable que muchos niños con discapacidad tienen que afrontar también las limitaciones de la ruptura familiar y crecer en familias uniparentales.

Pero también la investigación demuestra que cuando la pareja enfrenta exitosamente el estresor de la discapacidad, el niño con discapacidad viene a ser un factor de unión, un vínculo entre los esposos que les lleva a luchar juntos y confrontar como pareja las demandas de la condición. En este sentido, muchos padres de niños con NEE son ejemplo de unión, sinergia, apoyo y confort mutuo. Nord (1998) reporta que los niños cuyos padres y madres están altamente involucrados, poseen un gran nivel de 'capital social', medido por las actividades que comparten con sus padres, y que los padres tienen altas expectativas educativas para el hijo.

La presencia del padre es especialmente notoria. Parece que los padres difieren de las madres en el grado de preocupación por el trabajo escolar de sus hijos, y mientras más interés tenga, les va mejor a sus hijos.

Tanto en la educación especial, como en la regular, son las actitudes que los padres poseen respecto a la educación y a la escuela del hijo las que tienen un efecto decisivo sobre el niño. Si los padres no valoran el aprendizaje, los hijos difícilmente lo harán" (p. 12). Si los padres poseen actitudes que fomenten la superación, la independencia, la autonomía y los sentimientos de valía seguramente los hijos con discapacidad mostrarán mejores niveles de adaptación y ajuste.

1.3. Género del hijo

Otra característica que se debe de considerar, al realizar estudios acerca de la participación de los padres, es el género del hijo. Grolnick, Benjet, Kurowski y Apostoleris (1997) han encontrado que "los niños están más desfavorablemente afectados por la madre que las niñas" (p. 539). Las madres creen que las niñas son más vulnerables y requieren más atención que el niño; esto se debe a que "las madres perciben a sus hijos e hijas con necesidades diferentes de apoyo" (Grolnick, *et al.*, p. 546). Parece que el género del hijo influye en la atención y apoyo que la madre le brinde. Esto puede deberse a la cultura de la familia, ya que existen familias que consideran que la madre es la responsable de vigilar la educación del hijo, y que los hijos varones deben ser más independientes que las niñas, y una manera de lograrlo es no prestarles tanta atención. Sin embargo, lo ideal es que, tanto el padre como la madre, estén atentos en la educación del hijo y de la hija.

1.4. Grupos étnicos

El desempeño académico de los niños que pertenecen a diferentes grupos étnicos difiere notablemente. Se han identificado factores que explican estas diferencias en el desempeño académico, los cuales son mencionados por Okagaki y Frensch (1997), estos son:

Las diferencias motivacionales en el deseo del individuo para mejorar su estilo de vida (Buriel y Cardoza, 1988), las diferencias en la educación de los padres y el estatus socioeconómico (Laosa, 1978, 1982), las diferencias en las expectativas de los padres del aprovechamiento del niño (Wong, 1990), las diferencias de la congruencia entre la práctica cultural de la casa y la práctica cultural de la escuela (Delgado-Gaitan, 1992; Trueba, 1988), y la opresión de la sociedad sobre los grupos minoritarios (Ogbu, 1986, 1992; Ogbu y Matute-Bianchi, 1986), (p. 124).

Estos factores, al estar presentes en la cultura familiar, pueden ejercer influencia en el desempeño académico del hijo, ya sea positiva o negativamente.

Por ejemplo, la dificultad que tienen los estudiantes negros para ser aceptados por la cultura americana origina conflictos entre éstas culturas, especialmente para el estudiante negro, por pertenecer a un grupo minoritario. En un estudio con estudiantes negros con alto aprovechamiento, Fordham (1988, citado por Marjoribanks, 1994) examinó las tensiones y conflictos de los estudiantes cuando ellos intentaban definir la relación entre el sistema cultural de los negros y el sistema impersonal e individualista de la sociedad dominante. Este investigador encontró que “los estudiantes negros prefieren perder su lealtad a la comunidad negra y adaptarse a la cultura de la sociedad dominante, a pesar de su éxito escolar” (p. 443). Por lo tanto, es importante que el niño posea una comprensión de su cultura que le permita aceptarla. Esto depende de “las experiencias que los padres, maestros, familiares y amigos le proporcionen al niño” (Swick, 1995).

Por otro lado, Okagaki y Frensch (1998), examinaron las relaciones entre los múltiples aspectos de los padres y el desempeño escolar del niño, y consideraron las variaciones en estas relaciones a través de diferentes grupos étnicos (asiáticos-americanos, latinos y europeos-americanos). Ellos encontraron que “las creencias y conductas de los padres sobre la educación, difieren a través de los grupos étnicos. En general, los padres asiáticos-americanos tienen altas expectativas educativas para el hijo” (p. 139).

Okagaki y Frensch (1998) afirman que “Las creencias y conductas de los padres, y las percepciones que el hijo tenga acerca de éstas y de las expectativas de sus padres, es una variable que está relacionada con el éxito escolar” (p. 142). Es decir, si el padre cree y espera que su hijo tenga éxito en la escuela, esto va a influir en la formación de aspiraciones académicas del hijo, y se esperaría que tenga un alto aprovechamiento académico. Por otra parte, si el padre no tiene expectativas educativas, o no demuestra conductas que motiven al niño a desempeñarse exitosamente en la escuela, es posible que el hijo tenga un bajo rendimiento escolar.

2. El papel de los padres en la promoción del éxito escolar de los hijos

2.1. Tipos de participación

La participación de los padres en la educación del hijo, ha sido definida de diversas maneras. Por ejemplo, como “la asistencia a eventos escolares (Stevenson y Baker, 1987), la realización de lecturas en casa por padre-hijo (Morrow, 1989), ayudar al hijo con su tarea” (Walberg, 1984) (citado por Grolnick, *et al.*, 1997, p. 538). Lewis (1992) define la participación de los padres como “aquellas actividades que apoyan a la escuela o a la educación del hijo”. Georgiou (1996) se refieren a la participación de los padres como “las visitas

impersonales que los padres realizan a la escuela en un año escolar, para informarse sobre el rendimiento del hijo o de la administración escolar” (p. 33).

Estas definiciones de participación de los padres en la educación del hijo abarcan diversos aspectos que afectan el desarrollo del niño. Grolnick y Slowiaczek (1994) describen tres tipos de participación en la educación del niño:

El conductual, el cognitivo-intelectual y el personal. El conductual se refiere a la participación de los padres en las actividades de la escuela (por ejemplo, asistir a conferencias) y de la casa (ayudar al niño con la tarea). El involucramiento cognitivo-intelectual se refiere a exponer al niño a actividades que lo estimulen intelectualmente, como ir a bibliotecas. El involucramiento personal se refiere a mantenerse informado y estar al corriente de su conducta y aprovechamiento del niño en la escuela (citado por Grolnick, *et al.*, 1997, p. 538).

Georgiou (1996), ha desarrollado una tipología de relaciones casa-escuela:

Los dos primeros tipos se refieren a las obligaciones básicas de la familia y de la escuela. Las familias son responsables de proveer seguridad y salud al niño, y las escuelas son responsables de comunicarse con las familias para informarlos sobre las políticas, programas, reglas de la escuela, así como de la conducta y aprovechamiento del niño. Los tipos 3 y 4 se refieren a la participación de los padres en el proceso educativo del niño, como ayudar al niño en su tarea y asistir a eventos escolares. El quinto tipo de relaciones describe la participación de los padres en la planeación, toma de decisiones, el presupuesto y otros aspectos de la administración educativa. El sexto y último tipo de relaciones se refieren, a las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad, en la cual cada parte coopera compartiendo los recursos para el beneficio del desarrollo del niño (p. 34).

Por lo anterior, se puede afirmar que el involucramiento de los padres en la educación del hijo abarca varios aspectos que influyen en el desarrollo del niño, como lo son la autoestima, la formación de expectativas educativas, la formación de actitudes positivas hacia la escuela, etc.. Este involucramiento requiere de la disposición de los maestros, para permitir que los padres los apoyen en su labor profesional. Además, las relaciones entre la escuela y la familia van a repercutir en la comunidad, de la cual forman parte. Por ejemplo, se puede fomentar en la comunidad el desarrollo de actividades socializadoras y recreativas, en donde participen las familias y la escuela. Esto a su vez, serviría de refuerzo para las relaciones entre los padres y la escuela.

2.2. ¿Por qué los padres no participan?

A pesar de los beneficios que obtienen alumnos, padres y maestros, cuando los padres participan en la educación del hijo, existen obstáculos que no permiten que la participación se lleve al cabo. Uno de éstos, son las actitudes de los maestros respecto a la participación de los padres en la escuela. En entrevistas realizadas por Bello (1996), a maestros y directores de escuelas primarias de la ciudad de México, menciona:

La intervención en lo académico del padre de familia solo entorpecería la labor del maestro. Otros maestros afirmaron que los padres sí pueden participar, pero solo en cuestiones sociales o en recaudación de fondos para mantenimiento de las escuelas, pero en lo académico no, porque no tienen la formación de un docente en lo pedagógico y didáctico (p. 27).

Aunque existe este tipo de opiniones, la mayoría de los maestros reconocen la importancia de la participación de los padres. Grolnick, *et al.* (1997) afirman, “Cuando los maestros hacen de esta participación

una práctica regular, los padres se vuelven más positivos con ellos mismos, ya que se sienten más seguros de sus habilidades para ayudar” (p. 539); Además de que cambian sus actitudes hacia la escuela, están más dispuestos a participar.

También es importante que los maestros conozcan la cultura de la familia, así como su nivel socioeconómico, para saber como obtener la participación de los padres en la educación.

Blackfelner y Ranallo (1998), realizaron un estudio para conocer las razones por la que los padres no participan, y así poder desarrollar actividades que mejoren este involucramiento. Entre esas razones, estos investigadores encontraron: “el miedo de los padres a la escuela, la falta de tiempo y transportación de los padres, así como la vergüenza que sienten de su propio nivel educativo”.

Ante estos obstáculos ha surgido la necesidad de diseñar programas escolares que respondan a las necesidades, a la cultura y a las características de la familia, con la finalidad de motivarlos a participar en la educación del hijo.

Lewis (1992) menciona cinco maneras en que las escuelas intentan fomentar la participación de los padres en la educación: (a) consideran las obligaciones básicas de la familia, y (b) de la escuela, (c) involucran a los padres en la escuela (para que ayuden a los maestros y a los niños voluntariamente), (d) involucran a los padres en las actividades de aprendizaje (los maestros deben guiar a los padres para que éstos puedan ayudar a su hijo en las tareas), e (e) involucran a los padres en la toma de decisiones y en la administración de la escuela (invitarlos a participar en la elaboración de normas de la escuela y en la formación de grupos de consejo de padres de familia) (p. 3).

En cada una de estas maneras se debe mantener una comunicación recíproca entre padres y maestros, ya sea por llamadas telefónicas, cartas que se les envíen a los padres, o por notas enviadas por medio del hijo. Todo esto con el fin de mantener e incrementar el interés de los padres en la educación del hijo. De esta manera, los padres podrán darse cuenta de que su participación es importante para los hijos.

3. Conclusiones

Ya sea que el estudiante sea ubicado en una escuela regular o en un centro especializado, el apoyo de la familia en la promoción y mantenimiento de la motivación para el logro escolar es fundamental para la permanencia del niño en el sistema educativo y el avance en los diferentes niveles de educación. La clave para que un niño con DV sea un adulto exitoso puede ser la buena orientación de la familia (Barraga, 1991). Es por esto que la familia debe considerar a cada niño como un caso individual, y que cada familia es diferente en sus puntos de vista y circunstancias (Crespo, 1979). Leonard (1986) reportó que niños con DV que presentaban pasividad y baja estima estaban relacionadas con comparaciones desafortunadas de los padres quienes contribuían a aumentar la ansiedad en relación al desarrollo del niño.

Otro aspecto esencial de la familia, es que constituye el puente que debe existir entre ésta y el trabajo o la escuela. La familia debe aceptar al niño como es no planeado por y para él. La familia no debe intentar compensar su discapacidad creando falsas expectativas que con frecuencia lo llevan al fracaso. Es decir, la familia tiene la responsabilidad de promover el logro escolar y la permanencia en la escuela en la

medida de los potenciales y capacidades actuales del niño. De forma similar, igual daño causan los padres sobreprotectores, quienes no permiten al niño participar en ninguna actividad disminuyendo sus oportunidades de desarrollo pleno, haciéndolos dependientes (Mercer, 1991).

De acuerdo con Flinstone (1993) los miembros de la familia deben enfocar en las fortalezas y la capacidad del niño con DV para evitar sobreprotección, e incorporar al niño a las tomas de decisiones y a la convivencia con las personas videntes. De hecho, muchos de los temores, actitudes pasivas y justificantes del adulto con DV fueron promovidos y aprendidos en la familia.

Freeman y Scott (1981) reportaron que los padres de niños con DV frecuentemente tienen pobres aspiraciones hacia sus hijos, con respecto a la posición que sus hijos tendrían como adultos. Cerca del 10% esperaba que su hijo estuviera siempre en un ambiente protegido. 90% de los padres esperaba trabas para que su hijo obtuviera trabajo en un futuro, el 39% expresó que sus hijos tendrían dificultades para casarse y el 15% opinó que sus hijos siempre tendrían dificultades para hacer amistades. La mayor parte de los padres esperaba que sus hijos vivieran con ellos cuando adultos con cierta independencia personal.

Por lo anterior, se puede inferir que las expectativas de los padres son una fuerte influencia para las aspiraciones escolares de los niños con DV por lo que los padres y otros familiares deben sostener expectativas de logro optimistas y acordes con las capacidades potenciales del niño.

Las actitudes que adopta mucha gente hacia las personas con discapacidad visual (DV), como son las creencias de que los disminuidos visuales están necesariamente en un perpetuo lamento por su disminución y por ello no pueden ser felices, y que son necesariamente diferentes y menos afectivos en muchas otras formas que van más allá de la discapacidad visual, son bastante comunes. Estas creencias dan origen a actitudes de lástima hacia las personas con DV, las cuáles reemplazan las actitudes empáticas de verdadera ayuda. Las familias sobreprotectoras tienden a manifestarse en conductas de apoyo y protección en lugar de incitar a la actividad independiente, que estimule la adquisición de responsabilidad personal y habilidades de vida independiente. Mas aún, existe una tendencia, no siempre consciente, de mantener a las personas con DV como un grupo separado de los videntes.

Una persona con discapacidad visual está también a menudo expuesta a la lástima de otros y a la sobreprotección en general de quienes están próximos a ella. El efecto que estas actitudes produce en la persona con DV, es un efecto de 'profecía que se cumple es decir, se comportan de acuerdo a las expectativas de los demás, siendo a fin de cuentas como quienes los rodean creen. Esta situación ilustra la importancia de ayudar a las familias en sus relaciones con los miembros con DV, ya que con frecuencia se ha visto que el mayor obstáculo para que una persona con DV viva y aprenda con naturalidad, lo constituyen las personas con una vida normal (Finestone, 1983).

Es por esto que los padres o parientes deben manipular su ambiente en beneficio de un miembro con DV de la familia y poner atención en el crecimiento del niño, de esta manera se le ayuda a lograr rehabilitación (Finestone, 1983, p.87).

La participación de los padres en la educación influye en el rendimiento escolar del hijo. Además, afecta otros aspectos del desarrollo del niño. Si los padres participan en la educación, tendrán hijos con buen rendimiento escolar.

Por otro lado, los padres y maestros se benefician con esta participación. El apoyo que brindan los padres facilita el papel del maestro en la enseñanza, a través de esta participación los padres desarrollan mejores actitudes hacia la educación, y se obtiene una mayor disposición para participar en las actividades escolares, dentro y fuera de la escuela. Los padres comprenden que son importantes en la educación de sus hijos.

Los programas escolares que se diseñen para fomentar la participación de los padres en la educación, deben corresponder a la características demográficas de la familia, así como a su cultura. Considerar las actitudes, creencias y conductas de los padres, es igualmente importante para el éxito escolar de los hijos.

Por último, hablar de la participación de los padres en la educación del hijo, es hablar de otros factores que afectan esta participación; por lo que no se puede hablar de ella aisladamente.

Bibliografía

- BALLANTINE, J. H. (1999): "Getting Involved in our Children's Education" [Abstract]. ERIC_NO: EJ582368. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- BARRAGA, N. (1991): *Discapacidad visual y aprendizaje*. Región Latinoamericana, Córdoba, Argentina, n.º 77.
- BEAVERS, J. (1989): "Physical and Cognitive Handicaps", en L. COMBRINCK-GRAHAM (Ed.): *Children in Family Contexts*, pp. 193- 212. New York, Guilford Press.
- BELLO, V. (1996): "Los padres ¿también tienen tarea?", en *Educación 2001*, 8, pp. 26-30.
- BLACKFELNER, C., y RANALLO, B. (1998): "Raising Academic Achievement Through Parent Involvement" [Abstract]. ERIC_NO: ED421273. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- BROWN, P. C. (1989): "Involving Parents in the Education of their Children" [Digests]. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed308988.html.
- CRESPO, S. (1979): *Orientaciones para padres de niños ciegos*. Región Latinoamericana, Córdoba, Argentina, n.º 10.
- FINESTONE, S. (1983): *La estructura familiar*. Región Latinoamericana, Córdoba, Argentina.
- GEORGIU, S. (1996): "Parental Involvement in Cyprus", en *International Journal of Educational Research*, 25, pp. 33-43.
- GROLNICK, W.; BENJET, C.; KUROWSKI, C., y APOSTOLERIS, N. (1997): "Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling", en *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), pp. 538-547.
- GUEVARA NIEBLA, G. (1996): "La relación familia-escuela", en *Educación 2001*, 9, pp. 6-13.
- HARDMAN, M. (1990): "Human. Exceptionality", en L. ALLYN and BACON (Ed).
- KIRTLEY, D. D. (1975): *The Psychology of Blindness*. Chicago, Nelson Hall.
- KORKATSCH-GROSZKO, M. (1998): "How can Parents Assist in the Learning Process? What Classroom Teachers may Suggest" [Abstract]. ERIC_NO: ED429664. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- LEONHART, M. (1986): *La educación del niño ciego en los primeros años de su vida*. Región Latinoamericana, Córdoba, Argentina, n.º 50.
- LEWIS, A. (1992): "Helping Young Urban Parents Educate Themselves and their Children" [Digests]. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed355314.html.
- LOWENFELD, B. (1980): "Psychological Problems of Children with Severely Impaired Vision", en W .M. CRUICKSHANK (Ed.): *Psychology of Exceptional Children and Youth*. 4.º ed. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- LUCHUCK, V. L. (1998): "The Effects of Parent Involvement on Student Achievement" [Abstract]. ERIC_NO: ED424926. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.

- MARJORIBANKS, K. (1994): "Family-School Relations", en *International Journal of Educational Research*, 21 (5), pp. 441-446.
- MERCER, C. (1991): *Dificultades de aprendizaje 1*. CEAC (Ed), Perú.
- NORD, C. W. (1998): "Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in their Children's Schools" [Abstract]. ERIC_NO:ED417872. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- (1999): Father Involvement in Schools [Abstract]. ERIC_NO: ED432408. Disponible en: <http://ericir.syr.edu/plweb>.
- OKAGAKI, L., y FRENSCH, P. (1998): "Parenting and Children's School Achievement: A Multiethnic Perspective", en *American Educational Research Journal*, 35, pp. 123-144.
- PAPALIA, D., y WENDKOS, O. S. (1992): *Psicología del desarrollo*. 5.ª ed. McGrawHill.
- SWICK, K. J. (1995): Family Involvement in Early Multicultural Learning [Digests]. Disponible en: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed380240.html.
- ZELLMAN, G., y WATERMAN, J. M. (1998): "Understanding the Impact of Parent School Involvement on Children's Educational Outcomes" [Abstract]. ERIC_NO: EJ571135. Disponible en <http://ericir.syr.edu/plweb>.